Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão

Mônica Mano Trindade Ferraz[1] , Karen Neves Olivan[2]

[1]Universidade Federal da Paraíba (UFPB) [2]Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

monicatrin@hotmail.com, karenolivan@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa à discussão sobre a necessidade de se inserir, nas aulas de língua portuguesa, uma abordagem reflexiva em relação à gramática da língua e, consequentemente, à discussão sobre a formação do professor responsável por tal ação. Inicialmente, propõe-se uma reflexão na perspectiva da Linguística sobre o ensino de gramática e, em sequência, apresenta-se uma pesquisa realizada com licenciandos em Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Santa Catarina. Pretende-se discutir, a partir dos dados obtidos pela aplicação de um questionário, a lacuna entre o perfil do profissional desejado e as dificuldades apontadas pelos sujeitos participantes.

Palavras-chave: língua; ensino; gramática; formação docente

1. Considerações Iniciais

Tem sido destaque em publicações na área da Linguística Aplicada uma extensa discussão acerca do ensino de língua portuguesa nas séries referentes à Educação Básica. Entre as questões pertinentes, delimitamos como tema de nossa pesquisa o ensino da língua materna, no que se refere à abordagem dada aos conteúdos gramaticais.

Ao tratar do ensino de gramática, o primeiro problema a ser destacado é de ordem conceitual. Em geral, são tratados como equivalentes os conceitos de língua padrão e gramática. Ainda, quando há referência ao termo gramática, faz-se com base em uma única definição – gramática prescritiva ou normativa -, desconsiderando outros conceitos como gramática descritiva ou internalizada. O segundo problema é metodológico e resulta do recorte que se faz na própria gramática normativa, ao se elegerem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, que se restringem a classificações morfológicas ou sintáticas. Esse contexto de ensino de língua materna, segundo Perini (2005), leva o aprendiz à dedução de que há, de fato, uma disciplina escolar denominada gramática normativa, cujos conteúdos parecem não estar relacionados às atividades de leitura e escrita e não ter aplicação direta à sua formação.

As questões para reflexão passam, então, a ser por que ensinar gramática, que gramática deve o aluno dominar e como fazê-lo. Essa discussão vem sendo realizada por linguistas cujos trabalhos refletem a preocupação pedagógica, tanto que é notória a contribuição das diversas áreas da linguística nos documentos oficiais vinculados ao Ministério da Educação e, por consequência, em parte representativa dos materiais didáticos da disciplina.

Neste trabalho, resultado parcial de uma pesquisa realizada com acadêmicos matriculados no curso de Letras – licenciatura em Língua Portuguesa, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), delimitamos como objeto de investigação a formação necessária a esses licenciandos, considerando que uma das ações esperadas do professor de Língua Portuguesa é a capacidade de transformar o ensino de gramática em práticas reflexivas sobre a língua. Portanto, nas três seções subsequentes, discutiremos os conceitos relevantes às abordagens metodológicas no ensino de gramática e os desafios da formação do profissional em Letras, bem como apresentaremos uma discussão do que apresentam os acadêmicos entrevistados, delimitados aqui como sujeitos desta pesquisa.

2. Gramática: é possível ensiná-la?

Considerando que o objetivo central do ensino da língua materna é estabelecer a competência comunicativa, isto é, o domínio da oralidade e da escrita, especialmente na modalidade padrão, devemos buscar uma prática de ensino que seja produtiva para a aquisição de habilidades linguísticas, em que os ensinos prescritivos e descritivos da língua possam também estar presentes, mas de forma reelaborada. Segundo Travaglia (2002), a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve passar por três eixos: para que se ensina, o que se ensina e, consequentemente, como se ensina. No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, parece ainda haver uma lacuna quando se estabelece uma

comparação entre o que vêm propondo estudiosos da Linguística Aplicada, corroborado pelos documentos oficiais, como Diretrizes e Parâmetros, e a prática escolar. Não é incomum presenciarmos aulas com enfoque exclusivo na metalinguagem, bem como planejamentos em que não se prevê qualquer abordagem sobre a estrutura gramatical da língua. Parece ainda não haver um consenso em relação à função do ensino de gramática, o que implica práticas contraditórias no que concerne à seleção de conteúdo e à metodologia adotada.

Em primeiro lugar, é importante que se reveja na escola o conceito de gramática adotado. Segundo Possenti (2004), o mínimo esperado é que se saiba o que é gramática quando se propõe a ensiná-la ou ao menos a refletir sobre seu ensino. Em geral, podemos considerar gramática como *conjunto de regras*, o que seria um conceito muito abrangente, para, em seguida, definirmos se estamos fazendo referência às "[...] regras que devem ser seguidas; regras que são seguidas; regras que o falante da língua domina" (POSSENTI, 2004, p. 64). Trata-se, então, de diferenciar as gramáticas Normativa, Descritiva e Internalizada, três conceitos que também podem ser retomados da leitura de Travaglia (2002), como aporte às propostas metodológicas que vêm sendo divulgadas pelo referido autor em sua obra.

Tem-se por gramática normativa o conjunto de regras a serem seguidas por aqueles que desejam fazer o uso adequado da língua. Logo, diz-se que sabe gramática aquele que conhece essas regras e as domina, inclusive operacionalmente, e que gramatical é tudo aquilo que segue essas regras, caracterizando o falar e escrever bem.

Outra concepção de gramática – de acordo com as teorias estruturalistas e a teoria gerativo-transformacional –, chamada de gramática descritiva, diz respeito ao conjunto de regras mediante as quais os fatos de uma língua são descritos, possibilitando a associação das expressões dessa língua a uma descrição estrutural, que permitirá separar o que é gramatical do que não o é. Então, gramatical será aquilo que atender às regras da língua segundo determinada variedade linguística e saber gramática corresponderá à capacidade de distinção das categorias, funções e relações presentes na construção das expressões de uma língua.

Na terceira concepção, a da gramática internalizada, saber gramática depende da ativação e do amadurecimento progressivo de hipóteses sobre o que é a linguagem e quais seus princípios e regras. Nela, o que pode ocorrer é uma inadequação da variedade linguística em um dado momento de interação comunicativa, mas não o erro linguístico.

Ainda de acordo com Travaglia (2002), é a gramática internalizada que constitui a competência gramatical ou linguística do usuário da língua, pois, além de ela permitir que se construam infinitas frases – característica da gramática descritiva –, traz os princípios de construção, interpretação e uso dos textos de acordo com as diferentes situações de interação comunicativa. Trata-se de um conhecimento implícito da língua, o qual é o mecanismo que "[...] explica as intuições tão definidas acerca de frases que nunca vimos antes" (PERINI, 2005, p. 16).

O enfoque em cada diferente concepção de gramática apresentada pode resultar em diferentes posturas metodológicas, mas é conhecimento partilhado que o ensino de gramática nas escolas tem sido basicamente prescritivo, direcionando-

se às regras da gramática normativa. E o problema não está em proporcionar ao aluno o domínio de tais regras (o que se faz necessário, muitas vezes, ao domínio do padrão), mas na forma de utilização da gramática normativa: observa-se um investimento bastante grande no uso de metalinguagem, ou seja, o estudo sobre a língua, focalizando apenas a nomenclatura dos termos constitutivos do enunciado.

Geraldi (1997) já apontava o ensino da metalinguagem como o principal problema do ensino de língua portuguesa, pois esta deveria ser empregada apenas quando seu uso se impõe como meio para o domínio da modalidade padrão. Desse modo, podemos estabelecer que a metalinguagem seria o meio, e não mais o fim, o que levaria à substituição de um modelo de avaliação que se restringisse às atividades classificatórias.

É urgente, portanto, pensarmos em outras possibilidades para o ensino da gramática, como, por exemplo, a metodologia da gramática de uso. Essa metodologia está estruturada em atividades que propõem desenvolver os automatismos da língua, bem como os princípios que levam um indivíduo a optar por determinado recurso linguístico. Pode, no entanto, ocorrer o equívoco de ser interpretada como uma proposta em que não se exige elaboração prévia das atividades, pautada pela prática de produção e repetição de qualquer enunciado. Para que isso seja evitado, é preciso que o professor saiba muito sobre a língua não só para bem selecionar e ordenar os conteúdos durante a elaboração das atividades, mas, principalmente:

> [...] para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas. (TRAVAGLIA, 2002, p. 11)

Como outra possibilidade, o referido autor ainda expõe a metodologia da gramática reflexiva, direcionada aos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, ou seja, trata-se de atividades que levam a uma reflexão que se estende aos aspectos semânticos e pragmáticos das estruturas linguísticas, pois questionam não só o significado, como também a situação e a finalidade desses elementos.

A metodologia reflexiva se enquadra no conceito de Análise Linguística (AL), presente na discussão proposta por Geraldi (1997b). Trata-se de uma atividade que transcende a simples classificação, categorização, enfim, memorização de regras empregadas em situação de uso descontextualizado da língua:

> O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações. (GERALDI, 1997b, p. 74)

O que se espera na abordagem metodológica da Gramática Reflexiva – desenvolver no aluno a reflexão sobre os efeitos de sentido provocados pelos usos dos diferentes recursos disponíveis na língua – e na prática da Análise Linguística é corroborado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs),

documento orientador da ação docente, elaborado no âmbito do Ministério da Educação do Brasil.

Já se pressupõe, desde o documento básico, direcionado ao Ensino Fundamental que "[...] quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística" (PCN, 1997, p. 30). Como análise linguística, o documento refere-se a atividades que se podem classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Considera ambas como atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins. Ao contrário da metalinguagem, que prevê a classificação, "[...] nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza". (PCN, 1997, p. 30)

A partir dessa concepção, o documento discorre sobre a relevância das atividades epilinguísticas, o que vai ao encontro da proposta reflexiva.

> Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCN, 1997, p. 31)

Portanto, o que deveríamos esperar do aluno ingressante no ensino médio é a capacidade de lidar com os aspectos da língua de modo reflexivo, sendo apto a selecionar os recursos linguísticos e a estrutura gramatical adequados às atividades de produção oral e escrita.

Em continuidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – também apresentam uma crítica à forma como a gramática vem sendo abordada na escola, que oferece ao aluno apenas a possibilidade de memorizar e reconhecer listas de nomenclaturas gramaticais.

> A perspectiva de estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (PCNEM, 2000, p. 16)

Desse breve apontamento dos Parâmetros, no que concerne ao ensino de gramática, podemos afirmar que há um distanciamento ainda significativo entre este documento, cujo objetivo é o direcionamento do trabalho pedagógico nos aspectos teóricos e metodológicos, e a prática docente efetiva.

Neves (1990), a partir de uma pesquisa realizada com professores de língua portuguesa, observa os equívocos em relação às justificativas dadas por eles quando questionados sobre o porquê do ensino da gramática. A autora registra que a maioria dos professores, mesmo tendo sido despertados para uma crítica aos valores da gramática tradicional, pois afirmam que buscam planejar aulas que extrapolem os limites da gramática normativa, ainda continuam com aulas sistematizadas, embasadas em atividades classificatórias, e acreditam que isso venha a contribuir para a melhor produção escrita por parte dos alunos.

O que se percebe, portanto, é uma dificuldade em relação à mudança de postura, possivelmente fruto de um desconhecimento sobre como modificar uma

prática já enraizada, tendo que, ao mesmo tempo, contemplar programas conteudísticos pré-estabelecidos.

As leituras aqui apresentadas apontam para uma necessária mudança de concepção e de prática no que diz respeito ao tratamento dado à gramática na disciplina Língua Portuguesa. Para tanto, uma vez que se exige uma mudança do professor, cabe observar o processo de formação pelo qual esse profissional vem passando. Isso significa refletir o quanto os cursos de Letras têm conseguido capacitar os licenciandos para lidarem com o ensino de gramática em uma abordagem reflexiva. Como parte de uma pesquisa ainda incipiente sobre essa questão, apresentamos, em sequência, dados referentes aos cursos de Letras das Instituições aqui delimitadas, como forma de contextualizar o processo de formação no qual se inserem os participantes.

3. Professor: qual a formação desejada?

Uma das críticas formuladas por pesquisadores, professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa nas últimas décadas diz respeito à distância entre o curso (tanto em relação ao seu projeto quanto à sua prática) e a realidade social. Esse foi um dos pontos geradores das reformulações dos Projetos desses cursos, a partir do início desta década. Impulsionados por essa necessidade de priorizar a formação em Licenciatura e reelaborados com respaldo legal no documento oficiais publicados pelo Ministério da Educação[1], tais projetos apresentam uma estrutura curricular composta, geralmente, de Conteúdos Básicos Profissionais ou Núcleo de Base; Formação Pedagógica; Estágio Supervisionado de Ensino e Conteúdos Complementares. Independente das especificidades do currículo advindo do Projeto Pedagógico de cada Instituição de Ensino Superior, as características comuns aos atuais cursos de Letras – licenciatura em Língua Portuguesa – têm sido o entrelaçamento entre disciplinas de natureza teórica – nas áreas de Literatura e Linguística – e as predominantemente práticas, com o intuito de possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento tanto em relação ao domínio de conteúdos quanto à atuação pedagógica.

Essa busca por uma maior articulação entre teoria e prática implica uma relevante modificação na estrutura do Estágio Supervisionado. Tal prática, que antes era realizada no último semestre do curso, passa a ser incorporada a partir do quinto período, seguindo a Resolução CNE/CP 1/2002 de 18.02.2002, no seu Artigo 13, parágrafo 3º, que estabelece:

> [...] o Estágio Curricular Supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

---

[1] **Resolução CNE/CP 1/2002** : Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CES 492/01: Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

No caso do atual curso de Letras da UFPB, as 420 horas de estágio são divididas em sete disciplinas de 60 horas, ofertadas entre o quinto e o oitavo semestre letivo. As primeiras disciplinas – Estágio Supervisionado I, II e III – privilegiam a discussão anterior à inserção dos acadêmicos no campo de Estágio, envolvendo leituras dos documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, análises de Materiais Didáticos e reflexões teórico-metodológicas acerca do ensino da língua materna e da literatura, nos ensinos Fundamental e Médio. Do estágio IV ao VII, os acadêmicos têm a possibilidade de realizar as práticas de observação e intervenção nas Instituições de Educação Básica. Pode-se dizer que as propostas levadas para as escolas nos últimos Estágios são elaboradas a partir dos estudos realizados nos estágios anteriores.

O curso de Letras – Licenciatura – da UFSC traz em seu currículo 504 horas de estágio, as quais são divididas em duas disciplinas: Estágio supervisionado I e Estágio supervisionado II, sendo que uma é pré-requisito à outra. Ambas se iniciam com atividades de pesquisa bibliográfica, a fim de direcionar as de ações de extensão a serem desenvolvidas. Em seguida, os acadêmicos são inseridos no ambiente escolar, onde acompanham o professor da escola na função de monitoria, participando, sempre que possível, de atividades pedagógicas; observam analiticamente os fenômenos didáticos; elaboram Planos de Aula; operam como regentes de classe e, por fim, compartilham os resultados com seu grupo. A diferença dessas disciplinas está apenas no público alvo: o Estágio supervisionado I visa ao Ensino Fundamental, enquanto o II visa ao Ensino Médio.

Além disso, seguindo a orientação da Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, esta universidade oportuniza 481 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) no interior das disciplinas desde o início do curso, pois, conforme seu Projeto Pedagógico (2006, p. 15):

> Esta correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar. A prática vai permear toda a formação do futuro professor/pesquisador, estabelecendo e garantindo assim uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento.

Portanto, é por meio da carga horária disponibilizada para PCC que são promovidas discussões acerca de materiais didáticos, observações de práticas pedagógicas nas escolas, análises dos PCNs – tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio –, reflexões sobre a heterogeneidade linguística e o valor social dos diversos falares entre outros.

Considerando toda a formação, o perfil desejado para os licenciandos em Letras (inserindo aqui a UFPB e a UFSC) abrange uma série de habilidades e competências. Entre elas, destacamos, em função da delimitação temática deste trabalho, as direcionadas à atuação específica no ensino de língua, excluindo as habilidades próprias da área de Literatura:

- o domínio de diferentes noções de gramática e o (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes, bem como nos vários níveis e registros de linguagem;
- a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico;

- a capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem que possam ser aplicadas a problemas de ensino e de aprendizagem de língua materna/estrangeira;
- a capacidade de lidar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações linguísticas possíveis, sendo usuário, enquanto profissional, da norma padrão;
- a formação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, bem como a utilização de recursos de novas tecnologias.

Sendo essas habilidades fundamentais ao professor de língua materna, colocamo-nos, enquanto formadores desse profissional, diante de dois desafios. Em primeiro lugar, devemos considerar que o ingressante no curso de Letras não necessariamente domina a modalidade padrão da língua. Muitos demonstram dificuldades na escrita dos próprios textos, em função de serem frutos de uma proposta de ensino que privilegia a metalinguagem, em oposição ao uso da língua.

Com a necessidade de inserir um estudo cada vez mais abrangente das áreas da Linguística (e não desfazendo aqui do mérito e da importância dessa influência), não há espaço curricular para disciplinas básicas de Língua Portuguesa. Assim, pressupõe-se que conteúdos como regras da gramática normativa, por exemplo, se não são dominados, passarão a ser pela busca individual dos alunos em sanarem suas dificuldades. Destacamos isso como um problema, pois a opção teórico-metodológica pelas práticas de Análise Linguística requer conhecimento gramatical por parte do professor. Além disso, muitas propostas de crítica e desconstrução da gramática normativa são levadas aos alunos de Letras, sem que os mesmos a conheçam. Uma hipótese que levantamos é que esse acadêmico possa não se sentir preparado para o ensino de gramática em nehuma das perspectivas: não o faz no método tradicional, pois sua formação acadêmica o leva à mudança e, ao mesmo tempo, não está pronto para uma abordagem reflexiva, pois a elaboração de tais atividades requer conhecimento mais que superficial da estrutura gramatical da língua.

Como segundo desafio, apontamos o foco teórico/prático do curso. Além de desenvolver no acadêmico conhecimento para o seu próprio domínio da língua e conhecimento de teorias que envolvem a língua/linguagem, paralelamente, devemos prepará-lo para uma ação pedagógica, possibilitando a discussão sobre o que ensinar da língua materna, com qual finalidade e como.

> Admitindo que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida pelo seu trabalho, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. (ILARI, 1997, p. 10)

Observamos que tanto na UFPB quanto na UFSC o esperado é que o egresso seja um profissional não só capaz de analisar a realidade educacional brasileira, mas também de exercer a prática docente na educação básica, respeitando as relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação. Ocorre que o exposto no Projeto Pedagógico dessas instituições, ainda que ideal, não é percebido pelo

acadêmico da mesma maneira, o que nos leva a refletir sobre a diferença entre o sugerido e o realizado. A proposta dos PCNs de Língua Portuguesa é utópica, visto que está muito distante da realidade da sala de aula e ainda exige uma postura docente também distante do perfil dos acadêmicos egressos do curso de Letras - licenciatura. Logo, na próxima seção, propomos uma discussão sobre essa lacuna.

4. Formação: a distância entre o ideal e o real

Procuramos obter dos alunos do curso de Letras informações acerca do conhecimento em torno das questões relevantes ao ensino de gramática, que é a temática da nossa pesquisa.

Vários alunos, do segundo ao oitavo período, de ambas as Instituições, dispuseram-se a participar, preenchendo um questionário (em anexo). Delimitamos como dado de análise neste trabalho oito questionários, preenchidos por quatro alunos do curso de licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa, da UFPB, e quatro do curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da UFSC. Desses oito alunos, dois estão em fase de conclusão do curso, dois estão no sétimo e quatro estão no quinto período. Buscando investigar a relação entre os conceitos apontados pelos alunos e o seu tempo de formação, tomamos como relevante observar os participantes a partir do quinto período, considerando que os mesmos já poderiam ter cursado disciplinas que possibilitam conhecimento básico sobre linguística e, de alguma forma, já estariam inseridos no estágio. No caso dos oito acadêmicos aqui mencionados, cinco já atuam como docente na Educação Básica, dois ministram aulas em Programas acadêmicos de extensão e apenas um não possui experiência profissional. Entre eles, apenas dois ainda não cursaram disciplina de Estágio. Considerando que estes últimos têm atuado profissionalmente na escola, todos têm tido contato com a sala de aula, seja pela experiência profissional, seja pela oportunidade disponibilizada pelo estágio.

É importante reiterarmos aqui que à ação do professor na inserção de práticas de Análise Linguística precede que o mesmo tenha domínio da língua padrão; conheça a estrutura gramatical da língua; domine os recursos linguísticos e suas funções na construção do sentido nos textos e, além disso, saiba selecionar que conteúdo desenvolver com cada nível escolar, com qual finalidade e a partir de que metodologia.

O fato é que muitos alunos deste curso, como já afirmamos, chegam à Universidade com uma prática mínima de leitura, com grandes dificuldades em relação à sua própria escrita, com algum conhecimento metalinguístico e pouca prática reflexiva sobre a estrutura da língua portuguesa. Isso é resultado das próprias aulas de língua portuguesa às quais tiveram acesso na Educação Básica. No entanto, muitas das vezes, ainda na incipiente formação e sem terem sanado minimamente suas defasagens em relação ao conteúdo e suas dificuldades com o uso da modalidade padrão, assumem as aulas de Língua Portuguesa e se veem sem condições de modificar o modelo de aula a que foram acostumados. Portanto, tudo ocorre de modo simultâneo: estudam para aprender o que devem ensinar, buscam compreender a contribuição das teorias estudadas no curso e buscam novas

práticas pedagógicas. As dificuldades transparecem nos discursos advindos das questões a eles solicitadas, transcritas aqui na íntegra como dado de análise.

Iniciamos pelas respostas dadas quando questionados sobre o objetivo das aulas de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio. Em todas as respostas, foi enfatizada uma perspectiva comunicativa, apontando para o fato de que o sentido da disciplina é auxiliar os alunos quanto ao uso da língua, conforme exemplificamos com as seguintes transcrições:

(01) [UFPB-C] Proporcionar meios para que formemos cidadãos capazes de se comunicar tanto de forma escrita quanto falada.

(02) [UFPB-D] Entender o uso da língua no seu dia-a-dia, não decorar regras gramaticais.

(03) [UFSC-A] Promover o aprendizado da LP, de modo que os alunos sejam capazes de usar nossa língua de modo adequado (saber se comunicar).

(04) [UFSC-C] Ajudar o aluno no que diz respeito ao domínio da língua, pois quanto mais ele conhecer, melhor uso ele poderá fazer dela.

Em sequência, quando questionados sobre a contribuição da gramática para o objetivo posto como primordial no ensino de língua, mantiveram a mesma perspectiva do uso, destacando que a gramática só faz sentido se utilizada como um instrumento que leve o aluno a desenvolver sua capacidade comunicativa:

(05) [UFPB-A]O Ensino de Gramática é um dos aspectos de análise da língua que deve ser associada a aula de PB, mas mudando as atividades de classificação/descrição (metalinguagem) por atividades de reflexão (epilinguagem), assim como supõe os PCN.

(06) [UFPB-C] Uma vez que a gramática trata da estrutura, podemos mostrar como os termos podem favorecer o sentido que almejamos transmitir.

(07) [UFSC – A] Na verdade, o ensino de gramática só contribui quando faz com que o aluno entenda pra que serve determinada regra e, com isso, passe a usá-la; caso contrário, não adianta.

(08) [UFSC –C] Só o ensino de gramática sistematizado, acho que não ajuda em nada. Mas se ensinarmos que a gramática serve para aprendermos a usar bem a língua, acho relevante.

Em consonância a essa concepção, de que o ensino de língua portuguesa deve ser voltado às práticas que proporcionem ao aprendiz o domínio no uso das estruturas linguísticas, consequentemente, a gramática deve ser colocada como instrumento para tal objetivo. Neste sentido, nossos entrevistados estão recuperando o discurso presente nos estudos citados na segunda seção, incluindo o conceito de epilinguagem. Se é essa a concepção teórico-metodológica a que estão tendo acesso na universidade, é compreensível a postura crítica diante da realidade encontrada na escola, nas observações proporcionadas no período do estágio.

Desse modo, diante da questão "O que você pode observar, em sua prática de estágio, sobre o ensino de gramática?" evidencia-se a indignação com a postura

adotada pelos professores, que priorizam a metalinguagem e as práticas não significativas:

(09) [UFPB-A] Os professores das escolas que observamos pautam suas aulas em atividades massantes de descrição ou classificação. Nunca o aluno é estimulado a saber e sim sempre a repetir uma regra.

(10) [UFPB-B] [...] fica evidente que as aulas de gramática ainda estão muito desvinculadas da realidade do aluno. [...] O fato é que os alunos abrem os cadernos e livros ainda para fazerem exercícios de cópia sem passarem pelo momento de reflexão e apreensão no qual se dá o aprendizado.

(11) [UFSC-A] Os professores em geral até trabalham com interpretação e situações de uso da língua, mas dão muita ênfase às regras gramaticais. Penso que o valor dado a essas regras e modo como elas são cobradas levam os alunos a detestarem o português.

(12) [UFSC-B] [...] a professora que acompanhei era muito 'gramatiqueira', preocupava-se em passar muitas regras aos alunos e cobrava o retorno por meio de exercícios repetitivos.

É positivo que apontem as práticas inadequadas no momento de observação do estágio, o que parece já ser um passo para que não se pautem nessas ações quando chamados à intervenção e no próprio dia a dia como docentes. No entanto, sabemos que só planejarão suas práticas na perspectiva reflexiva, no momento em que tiverem condições de agirem dessa forma, o que implica que tenham clareza em relação a alguns conceitos. Sobre o conceito de língua padrão, obtivemos as seguintes definições:

(13) [UFPB-A] É a escrita como formal pela comunidade letrada.

(14) [UFPB-B] Língua padrão é aquela prescrita através da norma padrão sem levar em conta as variedades ocorrentes nas diversas regiões e registradas por diversos grupos sociais. É a língua aprendida nas escolas (através das gramáticas).

(15) [UFPB-C] O modelo apresentado pela gramática.

(16) [UFPB-D] É a língua culta utilizada em situações de formalidade sendo ensinado com a gramática.

(17) [UFSC-A] Língua Padrão é a maneira considerada correta de se comunicar em uma língua.

(18) [UFSC-B] É a forma mais prestigiada da língua, a mais tradicional, considerada correta.

(19) [UFSC-C] É a variedade modelo da língua.

(20) [UFSC-D] É a forma considerada mais correta de se falar e escrever, a forma elitizada.

Surgem, então, indícios do discurso próprio da Linguística, quando consideram padrão como uma das modalidades da língua e não a única. Em

contrapartida, há uma forte tendência em associar língua padrão à gramática, a partir do momento em que consideram a gramática como o lugar específico desta modalidade. Não há menção ao fato de que o aluno pode ter acesso ao padrão quando lê todos os gêneros produzidos nesta modalidade. Ainda na mesma questão, os entrevistados conceituaram gramática como:

(21) [UFPB-A] É o aspecto linguístico que prima pela descrição e/ou prescrição de regras e normas.

(22) [UFPB-B] É o "documento" onde estão presentes todas as regras e "ensinamentos" relativos à Língua Padrão.

(23) [UFPB-C] Compêndio de regras de uma língua.

(24) [UFPB-D] É o estudo das normas da língua.

(25) [UFSC-A] É o conjunto de regras da língua.

(26) [UFSC-B] É a estrutura da língua. É quando estudamos as partes das palavras, estas como um todo e suas articulações com outras, sempre com o enfoque de se fazer compreender da melhor maneira possível.

(27) [UFSC-C] São as regras da língua.

(28) [UFSC-D] É o conjunto de regras usado para se falar ou escrever de acordo com a norma padrão.

Apesar dos vários conceitos de gramática apontados nos estudos linguísticos, e aos quais, certamente, os alunos desses períodos já tiveram acesso, parece haver um foco na gramática normativa, uma vez que associam o termo gramática às normas e às regras, mas não diferenciam os aspectos da normalização, descrição e internalização de tais regras.

Finalizando, ao conceituarem Análise Linguística, associam o termo à reflexão, mas ainda percebemos haver uma certa confusão entre aquilo que se denomina como prática metodológica para o ensino de língua e análise linguística no sentido de investigação científica sobre língua(s).

(29) [UFPB-A] É a reflexão sobre uma língua natural considerando os vários aspectos possíveis para a análise.

(30) [UFPB-B] A análise Linguística leva em consideração os conceitos trabalhados no âmbito da Linguística (do estudo da língua/linguagem) e geralmente analisa os fenômenos presentes na língua falada pelos diversos segmentos de falantes sob a luz de teorias linguísticas desenvolvidas ao longo dos tempos.

(31) [UFPB-C] Análise Linguística: observar que os termos gramaticais auxiliam o sentido do texto.

(32) [UFPB-D] Análise Linguística é não apenas o uso da língua isolado é também a reflexão da mesma.

(33) [UFSC-A] Análise Linguística é o estudo científico da linguagem.

(34) [UFSC-B] Análise Linguística é quando o professor consegue transformar seu conhecimento em algo realmente ensinado.

(35) [UFSC-C] Análise Linguística é a reflexão acerca da língua.

(36) [UFSC-D] Análise Linguística é a descrição da língua para se entender seu funcionamento.

Diante das respostas aqui apresentadas, podemos afirmar que há, por parte desses acadêmicos, a percepção de que o professor, nas aulas de gramática, deve buscar um "salto" do exercício focado na metalinguagem para as práticas epilinguísticas. Isso parece ser resultado tanto das discussões possibilitadas pelos cursos de Letras, quanto pela observação da prática escolar, dado o perfil do grupo aqui pesquisado. No entanto, podemos também afirmar que conceitos mínimos ainda não são claros e condizentes ao conhecimento esperado no perfil do professor de Língua Portuguesa. Ressaltamos ainda que nossos acadêmicos conseguem expor, de forma crítica, a ação do professor que observam, mas isso não implica necessariamente que sua própria prática docente seja diferente da observada, em função, muitas vezes, de assumirem a profissão em um processo muito incipiente de formação acadêmica.

5. Considerações Finais

Cabem, ainda, alguns esclarecimentos em relação ao trabalho aqui apresentado. Quanto à questão metodológica, não nos propusemos a realizar uma pesquisa quantitativa, logo não nos ativemos a gráficos porcentuais. O objetivo principal foi o de demonstrar como, de uma breve investigação, já é possível constatar as dificuldades dos acadêmicos do curso de Letras no domínio de conceitos relevantes à prática docente. O que demonstramos aqui pode ser um indício do que ocorre, de modo geral, caso se investiguem outros acadêmicos, de outras Instituições, em outras localidades.

Quanto ao conteúdo selecionado, delimitamo-nos a verificar as respostas dadas às questões sobre o que é relevante no ensino de LP, o papel da gramática neste ensino, a observação feita nos estágios e os conceitos adquiridos, pois é através da sequência destas quatro questões que podemos chegar à contradição: os licenciandos percebem a necessidade de uma prática que não seja focada na metalinguagem, criticam quando isso é feito, mas ainda "se confundem" em conceitos primordiais à adoção de uma prática reflexiva.

Cabe também responder às questões que nortearam os títulos das seções: a) *Gramática: é possível ensiná-la?* É possível ensinar gramática, e isso já é contemplado nas diretrizes dadas ao ensino de língua portuguesa, tomadas como referencial em muitos dos livros didáticos disponíveis. b) *Professor: qual a formação desejada?* Aquela que possibilite a esse profissional associar a discussão acadêmica à ação capaz de converter a prática puramente metalinguística a uma prática reflexiva, pelo viés semântico-pragmático-discursivo.

Fica registrado o desafio para os cursos de Letras, que, resumidamente, consiste em: oferecer condições de domínio da própria língua em questão; oferecer

conhecimento teórico-científico que possibilite análise crítica e pesquisa; ensinar a ensinar.

Não discutimos aqui as respostas dadas à ultima questão, o que deve ser o foco da continuidade da nossa pesquisa: como os acadêmicos veem o currículo da licenciatura em Letras.

Referências bibliográficas

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1997a, p. 39-46.

____________. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1197b, p. 59-79.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola.* São Paulo: Contexto, 1990.

PERINI, Mário. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º. Graus.* São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXO

Questionário

1) Atua como docente da disciplina Língua Portuguesa? Em que série? Há quanto tempo?
2) Na universidade, já fez ou faz disciplinas de Estágio Supervisionado em LP? Quais?
3) Qual deve ser o objetivo maior das aulas de língua portuguesa, nos níveis Ensino Fundamental e Médio?
4) Como o ensino de gramática pode contribuir para tal objetivo?
5) O que você já pode observar, em sua prática de estágio, sobre o ensino de gramática? (considere conteúdo e metodologia)
6) Como você conceituaria Língua Padrão, Gramática e Análise Linguística?
7) Quanto (e como) você acha que o seu curso de graduação – licenciatura – tem contribuído para a sua formação como professor de língua portuguesa?